

5. Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente

Silvia Finocchio

5.1. Introducción

Intentaré aquí compartir algunas reflexiones que contribuyan a interrogarnos sobre los contenidos y las prácticas donde maestros y profesores de las escuelas de la Argentina amarraron la historia y la memoria, tomando en consideración debates e investigaciones recientes.

Para iniciar, propongo que nos detengamos en los programas de estudio, textos e imágenes que hablaron a las sucesivas generaciones de niños y jóvenes y de las que guardaron —mediando generalmente una tarea, lección o prueba como parte del trabajo escolar— la imagen de una Argentina europea, educada e integrada.

Luego introduciré la cuestión de la enseñanza de la historia reciente en la Argentina, revisando la tradición de la enseñanza y los cambios de las últimas décadas y diferenciando también qué ocurre en la escuela primaria y en la educación media. En este apartado intentaré explicar los condicionamientos que rodean a las escuelas y dificultan el tratamiento de la historia reciente, en particular la del período de la última dictadura militar.

Finalmente, plantearé que el modo en que se desarrolla el debate sobre historia, memoria y educación en la Argentina es paradójico, porque atiende a un problema político estrechamente relacionado con la construcción y el fortalecimiento de la democracia —como es el de la última dictadura militar—, pero, al mismo tiempo, descuida a otro también importante para la promoción de una sociedad justa, plural e igualitaria: el problema de la diversidad cultural. Plantearé también, a partir de investigaciones recientes, los esquematismos que reducen y empobrecen ambas entradas en la relación historia-memoria y educación.

Desde mi perspectiva, la transición «del aprender de memoria que los argentinos son blancos» al «aprender para la memoria la historia reciente» requiere otorgar una densidad semántica más amplia a la relación memoria, historia y educación. Esta apertura invita a reconocer el problema de los grupos históricamente discriminados en la Argentina (indígenas, afrodescendientes, pobres o todo aquel estigmatizado como «negro»). Por otro, insta a pensar que el pasado de horror concierne a muchos más que a unas pocas cúpulas militares. Por cierto, la formación de la Argentina como una nacionalidad homogénea que encuentra en la Iglesia y el Ejército la esencia de su nacionalidad, no conduce directamente a una experiencia atroz como la vivida hace treinta años, pero la alucinación de que los cuerpos extraños contaminan a la nación, en parte, acerca experiencias de este tipo.

5.2. Aprender de memoria que los argentinos son blancos

Es acaso ésta la primera vez que vamos a preguntarnos quiénes éramos cuando nos llamaron americanos y quiénes cuando argentinos nos llamamos.

¿Somos europeos?

— ¡Tantas caras cobrizas nos desmienten!

¿Somos indígenas?

— Sonrisas de desdén de nuestras blondas damas nos dan acaso la única respuesta.

¿"Mixtos"?

— Nadie quiere serlo, y hay millares que ni americanos ni argentinos querrían ser llamados.

¿Somos nación?

— Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimientto.

¿Argentinos?

— Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello.

Sarmiento, 1883

(citado en M. Svampa, *El dilema argentino: Civilización y Barbarie*, 1994, p. 94)

Hacia 1883, Domingo Faustino Sarmiento, promotor de la escuela pública y presidente de la Argentina entre 1868 y 1874, se preguntaba si éramos europeos, indígenas o «mixtos». El imaginario colectivo alrededor de una nación homogénea y compacta se estaba conformando e intelectuales como Sarmiento planteaban con preocupación la inquietud alrededor de: ¿qué somos?, ¿quiénes somos?, ¿hasta dónde?, ¿desde cuándo? En efecto, recién la Argentina se estaba incorporando al tren de la civilización a partir de la conformación de una sólida nación tal como aquellos intelectuales la imaginaban.

La imagen de una Argentina que «bajó de los barcos» o de una Argentina «crisol de razas» distorsiona la realidad pasada y actual del conjunto de los habitantes y administra quiénes serán bien recibidos y quiénes no en esa gran mezcla llamada la Argentina. Por cierto, las oleadas migratorias que arribaron en diferentes momentos desde Europa fueron de magnitud en relación con la cantidad de población nativa. También es cierto que gran parte de la población negra e indígena desapareció en guerras que los usaron como escuadrones de primera línea o los tuvieron como blanco. Sin embargo, los antropólogos e historiadores advierten sobre el proceso de blanqueamiento de la población argentina a partir de la invisibilización, la negación y el olvido de los grupos indígenas y negros (Briones y Carrasco, 1996).

En otras ocasiones, se ha sostenido la imagen del criollo como expresión y referencia de lo autóctono, de lo nativo o de la tradición argentina. Pero los criollos han sido figuras muy distintas a lo largo de la historia. Al principio del siglo XIX, eran patriotas independentistas educados en Europa que promovían la revolución por la Independencia. Luego, en la segunda mitad del siglo XIX, eran hombres de campo, gauchos malos, poco laboriosos, que obtenían de la naturaleza todo lo que necesita-

ban para vivir, simbolizando la barbarie que retrasa el proceso civilizador. Finalmente, frente a la llegada de europeos del Mediterráneo que deformaban el idioma y se hacinaban en las ciudades, llegó la imagen del gaucho bueno, el Martín Fierro de José Hernández, que mitificó un armónico mundo rural en las primeras décadas del siglo xx (Halperin Donghi, 1985; Gelman, 1998; Barsky y Gelman, 2005).

Si la historia y la memoria se entremezclan, probablemente esto sea más evidente cuando se piensa en la escuela, porque la transmisión cultural de los contenidos de la historia en el aula ha tendido a la conformación de una memoria escolar con características propias e identificables que resultan de la intención pedagógica de volver enseñable algo que acompasó con diversa distancia la producción académica.

Como sabemos, la historia como disciplina escolar tiene una breve historia. Recién a partir de la formación de los sistemas educativos nacionales, desde fines del siglo xviii y a lo largo de todo el xix, la historia se comenzó a definir como disciplina escolar, con contenidos, estructura y límites propios, al tiempo que el Estado asumía la administración de la educación e intervenía decididamente en la orientación y el control del currículo. Su origen como disciplina escolar dejó una marca en la enseñanza que llega hasta hoy. Su sentido quedó profundamente asociado a la legitimación de los estados y a la conformación de las naciones. Para la Argentina, el origen sella contornos paradójicos: la historia se convertirá en la historia de una nación inexistente, al proyectar al pasado una nación en construcción y una historia política sin política, ya que se contó más «como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos» (Privitello, 1998, p. 131).

La búsqueda de un pasado que legitimase la constitución del Estado nacional y el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones, hacían iniciar los estudios de la historia argentina con la historia de los países de Europa, en particular España, reinado por reinado. Continuaba con los gobiernos coloniales y las invasiones extranjeras que habían amenazado la integridad territorial. El relato culminaba con los grandes episodios de la independencia y la constitución del Estado nacional, responsable de conducir a la Argentina al destino de una «gran nación». La historia priorizaba, en consecuencia, al Estado nacional como el principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a indígenas y afrodescendientes.

En este contexto, algunos libros de lectura o textos destinados a la novedosa asignatura de historia siguieron un itinerario semejante al del *Petit Lavis*, aquel texto escolar usado en Francia hasta la década de los sesenta y al que el historiador Pierre Nora (1984) asignó uno de los capítulos en su obra sobre los lugares de la memoria —*Les lieux de mémoire*— por su papel en la construcción de la memoria nacional de Francia. Para Nora, ese pequeño texto de unas cuarenta páginas es un lugar de memoria porque millones de niños lo leyeron como un evangelio republicano y, en este sentido, supera a la propia historia que el renombrado historiador Pierre Lavis se publicó en varios tomos hacia 1918 y de los cuales el *Petit Lavis* constituye una versión condensada.

En la Argentina, también libros de lectura o de la novedosa asignatura de historia destinados a la educación elemental cumplieron el anhelo de inculcar, en esta Ar-

gentina de campañas, pueblos, diversidades lingüísticas y culturales, la idea de la nación y, al mismo tiempo, suscitaron la adhesión al régimen republicano. Llenos de alegorías, estos libros introdujeron en la historia nacional a los niños hijos de inmigrantes y de nativos y los acompañaron en un recorrido guiado por la idea de libertad-república, por las proezas de los héroes y por los símbolos patrios. El primero de ellos fue el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, de Juana Manso, publicado en 1863 y ampliado en sus sucesivas reediciones. Considerando a la «historia patria» forjadora de la educación cívica, el libro de Juana Manso enfatizaba la idea de «República Argentina». Esta tendencia se expresó luego no sólo en los textos redactados por los autores, sino en la iconografía de la República, que llegó tempranamente desde Francia al Río de la Plata (Burucúa, Jáuregui, Malosetti y Munilla, 1990) y que colmó las páginas de los libros de historia, trayendo incluso en su tapa el símbolo de la joven Libertad-República con su gorro frigio emergiendo desde las tierras pampeanas.

Le siguieron los «libros de lectura» destinados a los escolares de la educación primaria, que tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron un lugar de memoria para miles de niños que los leyeron como un catecismo laico. Uno de los más difundidos fue *El nene*, de Andrés Ferreyra, egresado de una de las primeras escuelas normales e inspector general del Consejo Nacional de Educación. Publicado en 1898, este libro de lectura tenía la particularidad de entrelazar la historia nacional con la historia familiar narrada por un abuelo, con el afecto de un mayor y con palabras propias del mundo de los niños (Braslavsky, 1994). En esta generación de libros destaca también, por su amplia repercusión, *El libro del escolar*, de Pablo Pizzurno (Pizzurno, 1901), que contaba con unas pocas páginas de historia nacional y con un amplio abanico de fotografías y dibujos (Braslavsky, 1994).

En tiempos en que la historia se afirmaba como ciencia, algunos historiadores profesionales incursionaron en la producción de textos escolares, convertidos en lugares de la memoria escolar. Entre ellos, destacan *La historia argentina de los niños en cuadros*, de Carlos Imhoff y Ricardo Levene (1910), y especialmente, por su prolongada vigencia, las *Lecciones de historia argentina*, de Ricardo Levene (1912), destinado a la escuela media. Este libro, lugar de memoria e historia escolar de prolongada incidencia, fue usado hasta hace tres décadas y contó con más de veinte ediciones hasta 1959, año del fallecimiento del autor. Ricardo Levene fue profesor de la Universidad de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, presidente de la Academia Nacional de la Historia y director de la Historia de la Nación Argentina. La Nueva Escuela Histórica representó durante décadas a la historia académica y profesional, siendo el mencionado texto escolar, de más de cuatrocientas cincuenta páginas, el que la hizo masiva entre las jóvenes generaciones que se sucedieron como lectores.

La cultura visual promovida en las aulas abrigaba también otros lugares de la memoria escolar. Por un lado, las láminas que decoraban el aula. Si no había láminas alusivas para el 25 de mayo, el 9 de julio o el 17 de agosto que ornamentaran las paredes, no había aula. Por otro, el papel de calcar y, más adelante, la sofisticada tec-

nología del Simulcop, muy conocida por los escolares de los años sesenta (Linares, 2004), fueron los socios de la reproducción y fijación de impecables imágenes sobre la civilización y la nación en los cuadernos de los alumnos. El Simulcop permitía «mágicamente» reproducir un dibujo apoyando la hoja de calcar del cuadernillo con los clásicos dibujos escolares y marcando fuerte por detrás con un lápiz para que allí, en el cuaderno y en la memoria escolar, quedara para siempre grabado. También ilustraban las páginas de los cuadernos las figuritas adquiridas en las librerías o quioscos. Por cierto, eran el recurso más apropiado para tener en el cuaderno los retratos de los miembros de la Primera Junta de Gobierno y de los gobiernos patrios o de San Martín y Belgrano. Así, dibujos y figuritas convirtieron a los cuadernos en pequeños museos de exhibición de imágenes descontextualizadas que sancionaban la legitimidad de la memoria escolar sobre la nación.

La segunda mitad del siglo xx muestra la extraordinaria expansión de la educación en la Argentina. Como ocurre históricamente, en períodos de masificación de la educación se redoblan los debates sobre las funciones de los sistemas educativos y sobre las características de la enseñanza. Desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, la centralidad de la disciplina es persistente y, si bien es importante reconocer que se fue abriendo y ampliando con otros contenidos y funciones, los planes nacionales que se plasmaron durante gran parte del siglo xx para la escuela primaria y media no significaron sustantivos cambios de enfoque. La enseñanza de la historia permaneció ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a las exclusiones que sistemáticamente había realizado de toda diferencia que contrastara con la imagen de una sociedad blanca, europea, educada e integrada.

Como dijimos, los cambios en los planes nacionales para la escuela media de 1957 o 1978 no fueron sustantivos (Finocchio, 1989), más allá de una mayor integración de la historia nacional y la historia universal en este último plan a través de la combinación de unidades de una y otra historia en los programas de segundo y tercer año. El código de la disciplina escolar continuó siendo el elitismo, el nacionalismo y el memorismo (Cuesta Fernández, 1997). Por su parte, la vigencia de los textos escritos por reconocidos historiadores como Levene se prolongó hasta los años sesenta, en los que comenzaron a competir con el célebre «Ibáñez», con diecisiete ediciones entre 1961 y 1972. Libro con ascendiente entre los alumnos por el tono dramático que la escritura otorgaba al hecho histórico, no necesitaba de un gran material gráfico ni de exageradas dimensiones (Devoto, 1993). Llegaba ahora el turno de los profesores de la escuela media, que comenzaban a producir los textos escolares de historia: José Cosmelli Ibáñez (1961), profesor de Letras, Martha Etchart y Martha Douzon (s/f), profesoras de historia del Colegio Carlos Pellegrini y Santos Fernández Arlaud (1969), profesor de historia del Colegio La Salle, que introdujo la mirada revisionista en los textos escolares de historia.

Ante un pasado que se contaba para uniformizar en tales términos a la sociedad, la apertura democrática de los ochenta intentó abrir caminos en el marco de un proceso de transformación curricular puesto en marcha por un número importante de provincias y por la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto, la tendencia a la regionalización fue una de las que más influyó. Se ex-

presaba en la mayor parte de las propuestas curriculares como garantía de significatividad de los contenidos curriculares. Sin embargo, también había un interés de orden político-educativo: la voluntad de superar el centralismo cultural y organizativo del sistema educativo argentino. La regionalización fue una estrategia que combinaba las viejas demandas de federalismo con las nuevas de descentralización. Ésta era interpretada de modos diferentes: atención a la realidad circundante, respeto de la diversidad cultural, formación de identidades culturales específicas. En la mayoría de las propuestas, el enfoque tendía a reafirmar la identidad cultural provincial en desmedro de una reorganización novedosa de los contenidos. El concepto de *región* se asimilaba al territorio político provincial, negándose otros usos posibles y enriquecedores del término (Dussel, 1994).

En la década siguiente, con la reforma educativa de los noventa se introdujeron cambios que se expresaron en la plasmación de principios vinculados con enfoques que atendían al problema de la renovación del conocimiento. En los ejes de contenidos planteados predominó el relato de la cultura occidental y de la nación como su complemento, sosteniendo la importancia de los contenidos regionales que cada provincia podía incluir a la hora de estipular los contenidos para su jurisdicción.

Pero una de las novedades de la reforma de los noventa fue la enseñanza de la historia contemporánea en desmedro de otros períodos de la historia enseñada, en particular en el último año de la EGB3 y en el nivel polimodal. A esta cuestión nos referiremos en el próximo apartado.

En síntesis, textos de historiadores profesionales o de maestros y profesores, así como imágenes fijadas en las paredes del aula o en los cuadernos y las carpetas de clase referidos a la epopeya patriótica, constituyeron los lugares de la memoria escolar durante décadas.

Por cierto, los diversos contextos connotan el vínculo historia-memoria-educación. Algo obvio pero no menos importante a la hora de pensar en esa relación. Es llamativo observar en América Latina la profunda diferencia de perspectivas que adopta este encuentro. En Brasil, por ejemplo, la alianza historia-memoria-educación está en estrecha relación con el estudio del pasado de los grupos históricamente discriminados, afrodescendientes e indígenas, especialmente. Toda una prolífica producción curricular,¹ didáctica² y de investigación³ sobre la enseñanza de la his-

1. Véanse al respecto los *parâmetros curriculares nacionais* (PCN) para la enseñanza fundamental y los correspondientes a la enseñanza media, en tanto propuesta del Ministério da Educação e do Desporto (MEC) del Brasil.
2. Brasil cuenta con una vastísima producción editorial de textos escolares para la enseñanza de la historia. La investigación multidisciplinar dirigida por Circe Bittencourt, de la Universidade de São Paulo (USP), en colaboración con investigadores de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) y de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre la historia del material didáctico en Brasil, desde 1810 hasta la actualidad, y que supone la catalogación de todos los libros escolares utilizados en Brasil, permite reconocer los antecedentes de esta gran empresa didáctica.
3. Véanse al respecto: Zamboni (2001), Munakata (2002), Dias (2004), Bittencourt (2005), Abud (2005), Castro Siman (2005) y Guimaraes Fonseca (2005), entre otros. Cabe mencionar la importancia del Grupo de Pesquisa «Memória, História e Educação» (GEPEMEMO), de UNICAP, coordinado por

toria se vincula con la necesidad de introducir el problema de la diversidad en el aula a partir de la puesta en cuestión de la memoria colectiva y de la producción de propuestas y materiales didácticos que promueven su enriquecimiento.

En la Argentina, a pesar de que las expresiones de dolor de las poblaciones aborígenes, de la inmigración procedente de países limítrofes, de los afrodescendientes, de la inmigración asiática o de todo aquel que sea pobre o tenga rostro oscuro resuenan cada vez más fuerte, las inquietudes, los debates, las investigaciones y las producciones sobre historia-memoria-educación conducen hoy casi exclusivamente a la historia reciente.

5.3. Enseñar para la memoria la historia reciente

Mi generación es hija de muchas violencias y silencios. Los que comenzamos el secundario en 1984, heredamos la muerte y la derrota. [...] Herederos del dolor y del silencio, acaso hayamos incorporado fortísimamente el deber de la memoria sin preguntarnos qué hacer con el recuerdo, que es una pregunta básicamente política. Como generación, no hemos decidido qué hacer con el pasado, como no sea preservarlo. Y la idea de memoria como objetivo ha sido extremadamente funcional a esta incapacidad de avanzar más allá de la denuncia y la preservación.

FEDERICO LORENZ, 2006

En la Argentina no hay tradición de enseñanza de la historia reciente. En un estudio realizado por Fernando Devoto (1993) hace ya más de diez años, se analizaba la larga tradición de la enseñanza de la historia, que se focalizaba en la primera década de vida independiente. Gran parte de los textos escolares estaban destinados a esta etapa de la historia, siendo mucho menor la referencia al período colonial o a las décadas siguientes de la historia nacional. Incluso temas como las guerras mundiales resultaron ajenos al estudio de varias generaciones del siglo xx, porque si quiera se rozaba el tratamiento de los inicios del siglo xx. Que el estudio de la historia nacional culminara en los años treinta fue frecuente hasta los inicios de los ochenta y sólo algunos pocos planes de estudio o textos incluían el peronismo.

En efecto, durante más de un siglo, la escuela estipuló la imposibilidad del tratamiento de la historia reciente. La escuela aséptica y quirúrgica del guardapolvo blanco educó, desde el siglo xix, a los hijos de quienes vivían en el país y a los pequeños que bajaban de los barcos, en el ritual de la *Oda al silencio*,⁴ cantada por los niños todas las mañanas (Dussel, 2003). Ese marco de neutralidad era garantizado

la doctora Ernesta Zamboni, que sostuvo líneas de investigación y programas de posgraduación vinculados con la temática.

4. Escrita por el autor de poemas escolares Germán Berdiales, la *Oda al silencio* era cantada en la apertura de la jornada escolar. Desde la perspectiva del autor, el mejor homenaje a los padres de la patria era callar y ser obedientes a la autoridad (Dussel, 2003).

por la distancia en el tiempo de los períodos de la historia abordados. Por su parte, el sentido común pedagógico sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controvertidos que despertaran intereses y pasiones, como los implicados en procesos políticos recientes.

En tiempos de la última dictadura, la intimidación por la legislación represiva del terrorismo de estado connotó la idea de neutralidad y asepsia de las prácticas escolares con la llamada «detección de subversivos» y con la censura de los contenidos de enseñanza, textos escolares, métodos participativos de la escuela y estrategias grupales del aula. Considerado un posible espacio de circulación de «ideas subversivas», la decisión del gobierno militar fue distribuir en todas las escuelas una resolución editada como libro impreso, de ochenta páginas, que se titulaba *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. En el texto se afirmaba que correspondía a los educadores ser «custodios de nuestra soberanía ideológica». La pedagogía de la neutralidad hacía lugar al terror fortaleciendo las vallas que frenaban el tratamiento de cuestiones polémicas.

En la transición democrática, la enseñanza de la historia acompañó a las políticas de la memoria —antes que a la producción historiográfica— a través del estudio de los diversos golpes de estado. Al mismo tiempo, discutía la relevancia de introducir lo controvertido en el aula como parte de una pedagogía democrática que ofreciera otra cultura política a las jóvenes generaciones. En esta dirección caminaron diferentes propuestas curriculares, textos escolares y prácticas docentes.

Por su parte, los contenidos básicos comunes⁵ estipulados en 1994 y 1997 enfatizaron el estudio de la historia contemporánea. Esto fue motivo de algunos cuestionamientos por historiadores que entendieron que suponía el descuido de otras áreas de conocimiento, como la historia colonial, de relevancia para una sociedad como la nuestra.

Sin embargo, el tratamiento de la historia reciente suscitó hasta hoy vacilaciones, debidas, según se sostiene, al escaso sustento en una producción nacida del trabajo de los historiadores. Por tanto, no es sólo la historia de la escuela la que limita las posibilidades de que la historia reciente entre de la mano de maestros y profesores a lugares que enriquezcan la memoria con sentidos colectivos, y también propios, singulares, subjetivos de docentes y alumnos. Los debates en el campo de la historiografía argentina sobre la posibilidad o no de hacer historia reciente, así como la escasa producción académica accesible a los profesores, en comparación con la referida a otros períodos históricos, han incidido en la posibilidad efectiva de atender desde la educación a las necesidades que plantea la formación de las jóvenes generaciones.

A esto se agrega que algunos historiadores consideran a esta temática marginal dentro del campo de su producción, entendiendo que la historia reciente aún no ha

5. Los contenidos básicos comunes (CBC) fueron elaborados como pauta curricular para los diferentes niveles del sistema educativo argentino por la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación. Contaron con la aprobación del Consejo Federal de Educación, órgano que convoca a los ministros de Educación de las diferentes provincias y de la ciudad de Buenos Aires.

sido escrita. Y así lo expresan públicamente, certificando de modo indirecto la escasa lectura por parte de los docentes de lo producido hasta hoy. Aunque se cuente con bibliografía, heterogénea, por cierto, en la que se combinan textos periodísticos con los de otras ciencias sociales, estos materiales no se convertirán en lectura frecuente de quienes enseñan en las escuelas (De Amézola, 1999).

Por tanto, más allá de lo que supone lo traumático para la representación, comprensión y enseñanza de la historia (La Capra, 2005), la historia reciente no ha sido abordada de modo sostenido por la enseñanza de la historia, porque así lo pautó una larga tradición y porque los docentes no fueron instrumentados por lecturas que fortalecieran su tarea. Sin embargo, al tiempo que la escuela enfrentaba estas dificultades, las políticas de la memoria lograron sedimentar los sentidos democráticos —y antidictatoriales— del «Nunca más» entre los jóvenes y la educación abrió, lentamente, diversos espacios de mediación entre el pasado y el presente.

Los maestros de las escuelas primarias proponen diferentes entradas educativas a los lugares de las memorias de la última dictadura, con respecto a las aproximaciones que sugieren los profesores de la educación secundaria. Como hace más de cien años, gran parte de los maestros de las escuelas primarias argentinas continúan induciendo en el ánimo de los niños el «amor a la Patria» a través de lecturas alusivas a los próceres y de ademanes graves en señal de respeto y honor a los símbolos nacionales. Más o menos relajado, el legado educativo del siglo XIX sigue vigente en lecturas, cuadernos y actos escolares a través de un recuerdo ritualizado de escaso sentido (Finocchio, 2005).

En las escuelas secundarias, en cambio, algunos profesores han llevado a cabo iniciativas en consonancia con las políticas de la memoria que impregnaron simbólicamente las miradas sobre el pasado reciente y que en la Argentina tienen mayoritariamente como protagonistas en su manifestación pública a los jóvenes, quienes a su vez reclaman en la escuela la transmisión de un pasado silenciado. Otras escuelas, aunque pocas, se dirá, es cierto, no sólo hacen suya la narrativa del «Nunca más», sino que han comenzado a dejar escuchar otras nuevas narrativas, intentando incluir la última dictadura militar en la compleja trama de la historia argentina.

En la escuela media resuena la insistencia de los estudiantes por saber qué pasó en los setenta. Esto habilita cierto espacio para el tratamiento de la historia reciente. Pero no son pocas las contrariedades de los mayores para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático. Dolor, molestia, turbación, perplejidad, afectan muchas veces a los profesores. En otras ocasiones, al tratamiento de un tema considerado «difícil» para su enseñanza, se agrega la presencia en las aulas del hijo de un policía o de un militar. Alumnos que se niegan a ver un film que trate sobre la dictadura, padres que envían cartas de queja a la escuela por mostrar la historia «sólo de un lado y no de ambos», son situaciones que hablan de memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas, referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia argentina. Frente a la dificultad para asumir el conflicto implícito en el montaje de las memorias sobre el pasado de la dictadura, retorna, entonces, actualizada, la histórica neutralidad de la escuela.

Las propuestas escolares que avanzaron más allá de los obstáculos en la construcción de esas memorias, lo hicieron entrando y mirando tres lugares. Uno de ellos es un libro, el informe del «Nunca más», elaborado por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), que recopila denuncias e información sobre desapariciones. Este libro condensa la narrativa del horror de la dictadura más sangrienta del país y de América Latina. Veinte años después del golpe militar, en 1996, junto con dos colegas escribí un libro que acercara a los alumnos a la lectura de un relato extremadamente difícil y duro, el del «Nunca más», y que, sobretodo, evitara un tratamiento superficial, como si se tratara del guión de una «simple película de terror» (Dussel, Finocchio i Gojman, 1997). Ese trabajo presentaba, especialmente a través de preguntas y actividades, diversas puertas de entrada a ese lugar, a ese libro de la memoria, que es el «Nunca más». De este modo, intentaba introducir en la escuela la lectura de un texto que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella. Sin dejar de suscribir el gesto del «Nunca más», la discusión hoy en la Argentina es algo diferente. Básicamente, la inquietud gira alrededor de si pueden tener lugar en la sociedad, y nosotros decimos en la escuela, otras narrativas que permitan comprender que ese libro no condensa toda la historia reciente del país (Halperin Donghi, 2003), otras narrativas que enriquezcan el pensamiento y fortalezcan desde allí las lecciones de humanidad aprendidas hasta hoy, otras narrativas que, sin eludir la ética, no sobrecarguen de moral e inhiban las preguntas y discusiones sobre la historia reciente. En este sentido, los planteos se realizan hacia la consideración del testimonio como única fuente. Sin dejar de reconocer que la memoria hizo posible la condena del terrorismo de estado, Beatriz Sarlo retoma en su último libro una convicción de Susan Sontag y reubica el valor del pensamiento frente a la memoria: «Es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar» (Sarlo, 2005, p. 26).

El segundo lugar es una plaza, la Plaza de Mayo, donde todos los jueves a las 15.30 horas las Madres de la Plaza de Mayo realizan una marcha alrededor de su pirámide. La Plaza de Mayo es un espacio público con gran significado histórico: la fundación de Buenos Aires, la revolución contra el poder español, las manifestaciones políticas y sociales de distintos movimientos, los discursos políticos como los de Perón y Evita, tuvieron esta plaza como escenario. Sin embargo, las marchas llevadas a cabo por las madres todos los jueves intentando «marchar hacia algo» constituyeron una acción sostenida en el tiempo para hacer ver aquello que costaba ver; para horadar la ignominia que ocasionaba la tragedia; para mirar, saber y enfrentar una historia difícil y dolorosa. Hoy algunas madres detuvieron sus marchas porque interpretan que su voz ha sido escuchada por el poder político. Sin embargo, el trabajo de memoria y duelo continúa, porque la historia tiene mucho por pronunciar aún y porque cabe saber y pensar bastante antes de que llegue el alivio, o el olvido. Mientras esto ocurre, en la escuela está latente el riesgo de que la Marcha de las Madres quede cristalizada en los textos escolares como la única lucha por la memoria, o como algo de ayer distante en el tiempo, siendo ambas relaciones con el pasado poco productivas para la construcción en el presente de un pensamiento abierto a los interrogantes sobre la historia reciente. Y esto cabe no sólo

para la escritura, sino especialmente para las fotografías que muestran la Marcha de las Madres. Si la historia sufre un retraso en el tratamiento de las imágenes, en la educación histórica esto se torna más evidente. La tradición de «imagen-fetiché» en los libros escolares conspira contra una mirada educada, crítica, que aporte al entendimiento de la historia. Didi Huberman (Huberman, 2004) caracteriza la «imagen-fetiché» como una imagen total, detenida, inanimada, unívoca, que congela en un único fotograma a todos los personajes. Los testimonios visuales atravesados por palabras requieren de otros tratamientos si se trata de acercarlos a la terrible historia del pasado reciente.

El tercer lugar es un film que, a diferencia de los anteriores, se presenta como lugar propio y específico de la memoria escolar. La película, *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), trata, como mencionamos, sobre un episodio de represión de nueve jóvenes de la escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires. Durante la transmisión de las imágenes, los chicos se conmueven y lloran. Son esas imágenes —y no las explicaciones de los profesores— las que refuerzan en la escuela la condena ética del gobierno militar. Así, como de contrabando, la memoria llega a la escuela a través de la cultura audiovisual, una cultura denostada por la cultura escolar. Un largo periplo de años de uno de los sobrevivientes, Pablo Díaz, brindando charlas en escuelas, contribuyó a que se instalara el tema en el ámbito educativo y a que el film se convirtiera en emblema de la memoria escolar. La discusión hoy es cómo incluir en las elaboraciones del pasado las luchas políticas y la militancia en organizaciones guerrilleras de aquellos chicos, cómo introducir lecturas que, en lugar de presentarlos como jóvenes que no sabían lo que hacían o que no medían los riesgos, los muestren como estudiantes insertos en una compleja trama histórica y política (Lorenz, 2004).

La escuela se encuentra hoy frente a dos retos en relación con los lugares de la memoria. Uno de ellos es el Parque de la Memoria y el Monumento en Homenaje a las Víctimas del Terrorismo de Estado, ubicados en la ciudad de Buenos Aires, junto a la Ciudad Universitaria y frente al río de la Plata, lugar donde muchas víctimas de la represión fueron arrojadas. Se trata de un paseo público con un monumento y un grupo poliescultural. Una comisión encargada de realizar esta tarea llevó adelante un concurso internacional al que se presentaron seiscientos sesenta y cinco proyectos de esculturas provenientes de cuarenta y cuatro países. De ellos se seleccionaron doce obras y la comisión invitó a otras seis artistas a que realizaran sus esculturas. Se suponía que el valor estético de estas esculturas y sus búsquedas orientadas a la construcción de una memoria abierta y viva en nuestra sociedad justificarían ampliamente su sentido pedagógico, y que los aspectos estéticos y las cuestiones de forma abrirían allí el planteo de nuevas preguntas y nuevas interpretaciones que desafiaran a la escuela. Sin embargo, este espacio no ha sido apropiado por la comunidad educativa de la ciudad de Buenos Aires y, mucho menos, de las provincias. Esto es, no se convirtió en lugar de «memoria viva» que alentara el estudio del pasado reciente desde la escuela o promoviera reunión, reflexión y debate entre las generaciones jóvenes.

El segundo desafío es atreverse a entrar en los centros clandestinos de detención y, en particular, que la escuela tome la palabra en el actual debate sobre el destino del más importante de ellos, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), destinada hoy a convertirse en museo, en el Museo de la Memoria, porque allí se encuentran las huellas más profundas del horror. En ese lugar, las fuerzas de la Marina no sólo detuvieron a miles de personas, sino que las torturaron, las asesinaron, las hicieron desaparecer, les robaron sus hijos o las arrojaron desde aviones al río frente al cual se encuentra la ciudad de Buenos Aires, el río de la Plata. La intención política del actual gobierno de la nación es construir allí un Museo de la Memoria, y, concretado ya el desalojo que obligó a la Armada a abandonar totalmente ese predio, se inició el debate sobre el sentido del Museo. Gran parte de los organismos de derechos humanos sostienen que ese lugar debe ser destinado a la memoria del terrorismo de estado y a sus víctimas. Otras organizaciones políticas pugnan por la apertura del debate, para que sea lo más amplio y público posible. Poco tiempo atrás, el presidente Kirchner visitó el campo de concentración de Dachau, cercano a la ciudad alemana de Munich. Un artículo publicado en un periódico de Buenos Aires bajo el título «En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria», reproduce algunas declaraciones que realizó mientras la comitiva caminaba en silencio: «En la Argentina, la sociedad no quiere asumir lo que pasó», «hay que enseñar en los colegios lo que pasó en la Argentina», «hay que fijar la memoria, aunque me critiquen, aunque cueste», «yo quiero hacer el Museo de la Memoria, hay que hacerlo, hay que hacerlo cuanto antes».⁶ Sin embargo, frente a estas apelaciones, hasta hoy los educadores no han hecho escuchar su voz o no han realizado aportes sobre cómo puede el Museo de la Memoria enriquecer las memorias que se pueden construir desde la escuela. Probablemente, el mundo educativo no se atreve a decir lo que piensa. Para Bruno Groppo (Groppo, 2005), el objetivo de este museo debería ser no sólo salvaguardar la memoria de las víctimas, sino, además, aportar elementos que permitan comprender lo que pasó y entrar, por tanto, en el terreno de la historia. Desde su perspectiva, debería tratarse de un museo del pasado reciente que como mínimo refiera a la época peronista, a la «revolución libertadora», a la dictadura de Onganía, llegando hasta los noventa y la época actual. De este modo, el Museo prestaría particular atención a la última dictadura, pero no exclusivamente. El problema, sostiene, es que en este momento no existe entre los historiadores un consenso mínimo sobre un proyecto que se abra a una mirada histórica, crítica y autocrítica hacia el pasado. Para Alejandro Kaufman (Kaufman, 2005), en cambio, no se trata de historia, contexto, causas, responsabilidades, sino de mostrar qué fue, cómo fue y qué ocurrió en la ESMA. No tiene el propósito de comprender ni de enseñar la historia, sino sólo el de mostrar lo que allí aconteció. Por eso, imagina el Museo como una barrera a la negación del horror. Estas discusiones no llegan a la mayoría de las escuelas.

Finalmente, está la cuestión de la escuela como lugar de memoria. El movimiento Teatro por la Identidad reúne a trescientos artistas que comparten la lucha y la búsqueda

6. «En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria», *La Nación* (Buenos Aires), 17 de abril de 2005, p. 12.

queda de las Abuelas de Plaza de Mayo, que trabajan *ad honorem* y representan sus obras de forma gratuita. La identidad de los individuos, la identidad del país, es el problema que los convoca a la dramatización. Así, el arte se pone a disposición de la construcción de memorias activas. En una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, los alumnos estudiaron durante varios meses este movimiento desde una perspectiva histórica, filosófica y artística. Leyeron y vieron sus obras, analizaron sus guiones, sus puestas en escena y los efectos en los espectadores. También aportaron una mirada crítica. El trabajo de los alumnos culminó con la representación de una obra escrita por ellos mismos que seguía, en parte, los planteos estéticos de Teatro por la Identidad, esto es, obras que apuntaban a la memoria creativa del público sobre aquello que las escenas intentaban delinear, pero marcando también ciertas diferencias. Partían de un estudio previo de sus producciones y sus escenas hablaban de diferentes historias sobre las cuales proponían pensar. También traían el sentido profundo del *Nunca más*, el libro, el primer lugar de memoria al que aludimos en esta presentación, pero recreado en clave del intenso proceso de lectura llevado a cabo.

Las diversas disciplinas —la historia, la literatura, el teatro, la filosofía, la danza, por ejemplo— abordan el pasado reciente reconociendo formas propias. La pregunta por los lugares de la memoria y por su imbricación más o menos próxima con la historia nos lleva a preguntarnos si sólo los procedimientos del oficio del historiador conducen a un pensamiento riguroso y si no hay otras modalidades narrativas o hibridaciones posibles que alienten lúcidas y sólidas aventuras intelectuales para el tratamiento del pasado reciente. Según Dominick La Capra, «la interacción de la historia con otros géneros y con formas híbridas ha cuestionado con vigor lo que se daba por sentado en las disciplinas y las entidades universitarias, así como en las concepciones de la academia y el arte. Esos cuestionamientos alcanzan los fundamentos mismos del pensamiento organizado y la autocomprensión» (La Capra, 2005, p. 220). Desde una perspectiva más humilde, un complejo y lento proceso de lectura en una escuela retornará a partir de un arduo y oscuro proceso de lectura escolar al *Nunca Más*, convirtiendo a la propia escuela en lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación. Así, con el teatro en la escuela, gestos, palabras y cuerpos hablarán sobre el pasado reciente a una generación joven que nació y vivió una vez finalizada la última dictadura militar.

Viendo en perspectiva, al finalizar, el recorrido por los lugares de la memoria escolar, queda la impresión de que la historia reciente que transmite la escuela a las generaciones jóvenes tiene una textura frágil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo. Queda la impresión, también, de que la escuela es un espacio adonde llega la historia, pero es además (o tal vez más) una máquina imponente de memoria institucionalizada. La memoria nacional impuso su impronta en la escuela sobre cualquier otro tipo de memoria en función de la dirección que adoptó la enseñanza de la historia. Y en esa dirección quedaron plasmados algunos lugares de la memoria de la última dictadura, como la Plaza de las Madres, la película *La noche de los lápices* y el «Nunca más», convertidos en gestos de condena hacia el terrorismo de estado. El éxito de las políticas de la memoria llegó a la escuela. Y es muy importante que así

sea, aunque a esta altura ya se espere algo más que alimento de otro modo la relación del pasado con el presente.

En este recorrido, la historia del presente de la escuela, observamos, también, qué evita la escuela, qué no puede o no está en condiciones de abordar o adónde no quiere acceder. Ni el Parque de la Memoria ni los centros clandestinos de detención (CCD) se han instaurado como símbolos a los que el trabajo escolar haga lugar. Por diversos motivos, la escuela todavía no está dispuesta a ver la existencia de los CCD. Probablemente no esté preparada para ello. Tampoco ha dado lugar a un parque, consagrado como lugar de memoria por el gobierno de la ciudad de Buenos Aires pero no por el conjunto de la sociedad. La escuela está más atrás. Sigue pasos y movimientos de otros, en muchos momentos.

Finalmente, la escuela como lugar de memoria. Abrir este interrogante supone reconocer el papel que ha jugado la escuela en este sentido y registrar algunos trabajos diferentes en esa institución que vislumbran lo más problemático de la enseñanza de la historia: su relación con otras disciplinas, la relación historia-memoria, los diversos modos de transmitir la historia, sus posibles efectos. Reconocer el trabajo de algunas escuelas, de algunos docentes, supone matizar el telón de fondo de algunas de nuestras generalizaciones que hubiéramos preferido evitar.

Treinta años es muy poco para digerir semejante historia del pasado reciente, y lo es más para una institución como la escuela, acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional antes que a abrirlos. Intentar aproximarnos a los lugares de la memoria escolar tal vez sea un aporte para comenzar a proponer otros recorridos educativos.

5.4. Una trama más compleja para la relación historia, memoria y educación

Como planteamos en el primer apartado, la desnaturalización de los supuestos etnocéntricos que dieron forma a nuestra identidad nacional, así como el fortalecimiento de una mirada crítica sobre la incorporación subordinada de ciertos grupos en la comunidad nacional, es una asignatura pendiente en la educación. Esa incorporación subordinada fue en gran parte legitimada en términos culturales y tuvo efectos en la composición clasista de la sociedad argentina —¿o es casual que la mayoría de los negros e indígenas sean hoy pobres?—. Asimismo, tuvo consecuencias en la posibilidad efectiva de estos grupos de gozar de ciertos derechos que supuestamente les cabrían por el hecho de pertenecer a la comunidad nacional o estatal.

Sostiene Ernesto Laclau (Laclau, 2002) que la convivencia de componentes ideológicos antagónicos permite leer a la nación en su sentido político, esto es, como un vehículo para reclamos de diversa índole al que pueden adherirse desde la lucha por la igualdad de derechos de las minorías hasta la xenofobia. Por eso, la nación en términos de representación política constituye un fenómeno ambivalente y complejo, capaz de manifestarse en formas extremadamente diversas.

En este marco, la enseñanza de la historia tendría que prestar una atención crítica mayor a los efectos etnocéntricos y excluyentes de la nación. La enseñanza de la

historia podría permitir a los argentinos de todas las clases, etnias y regiones ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida. La enseñanza de la historia podría enfrentar la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y negros. La enseñanza de la historia podría ser un espacio para que los significados de autoridad cultural sean negociados. En fin, la enseñanza de la historia podría ser una herramienta para imaginar un «nosotros» y la vida en común de modos más incluyentes.

Este planteo y propuesta se sustenta en algunas investigaciones recientes. En principio, la investigación dirigida por Luis Alberto Romero (Romero, 2004) sobre la imagen de la Argentina en la escuela que identificó marcas de prejuicio y descalificación en los textos escolares, estigmas que de hecho se correspondían con experiencias y prácticas de alumnos y docentes. Según este estudio, esas huellas de enemistad devienen de una imagen de la Argentina «tan sólida, compacta y consistente que no requería construirse contra nadie en particular. La seguridad sobre su destino de grandeza era paralela a la sospecha sobre las fuerzas ocultas que impidieron su concreción. Esta sospecha enfocaba a otro genérico, circunstancialmente encarnado por uno u otro país. Se trata, en suma, de la imagen de la Argentina, y ésta podía ser presentada sola, en su soberbia arrogancia y en su desmedida paranoia» (Romero, 2004, p. 15). Romero concluye la investigación planteando que inquietudes tales como «qué pretenden de nosotros», «qué nos brindan», moldean la mirada del otro dando lugar a un «nacionalismo traumático, que combina la soberbia con la paranoia» (Romero, 2004, p. 215). La crítica a la idea de *nación* genera un vacío que se traduce en la práctica: «[...] y ahora, qué les digo a los chicos» (Romero, 2004, p. 219). Desencanto, promesas no cumplidas, democracia y exclusión de la mano, habilitan, entonces, la duda o la resistencia a revisar viejos discursos identitarios.

Con otro enfoque y desde otra perspectiva, las investigaciones de Mario Carretero en la Argentina sobre enseñanza de la historia y memoria colectiva también apuntan a demostrar, a partir del estudio de las representaciones sobre las efemérides patrias en niños y adolescentes (6 a 16 años), que la idea de *nación* se esencializa en la infancia y alcanza su clímax alrededor del ideal de unificación que la educación patriótica proporciona. «De una manera más bien mítica, ya a los 6-8 años los alumnos muestran poseer una idea de la “nación” cercana a una categoría ontológica, que opera como fundamento (*arkhe*) y también como destino (*telos*) de la historia de los hombres» (Carretero y Kriger, 2006, p. 193). Entre los ocho y los doce años, las representaciones sobre las efemérides encuentran hechos concretos y, por tanto, se afirma aún más la identidad nacional. Finalmente, al fin de la primaria y durante la escuela media, las representaciones de las efemérides son puestas en cuestión. Sin embargo, se observa la tendencia a la «reificación de las categorías centrales, que se vuelven ontológicas» (Carretero y Kriger, 2006, p. 193). Incluso, entre alumnos de catorce a dieciséis años, se registra la valoración del pasado patriótico en relación con el presente.

Por otro lado, los estudios preliminares sobre la historia reciente en la escuela advierten de la simplificación que supone circunscribir el relato a la reivindicación de la democracia y los derechos humanos, tal como ocurrió en los ochenta. También ad-

vierten sobre lo esquemática que puede resultar la reivindicación de la experiencia política de los setenta. Finalmente, plantean también muchos silencios. De este modo, estas investigaciones vuelven a instalar la pregunta por qué se enseña e invitan a revisar las prácticas de enseñanza.

Entre ellas, cabe mencionar la investigación que está llevando a cabo Ana Pereyra sobre la relación de los adolescentes con la historia reciente de la Argentina, a partir de un estudio exploratorio de la conciencia histórica de los estudiantes de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Según los primeros resultados, en los relatos elaborados por los estudiantes sobre lo ocurrido en la Argentina en las últimas tres décadas, se registra una simplificación y un aplanamiento de la historia. Los estudiantes ignoran las causas que condujeron al golpe militar y lo atribuyen a la «maldad de los militares (que por la visión personalista y presidencialista del poder se restringe a figuras como la de Videla, Massera o Galtieri) que secuestraron, torturaron o mandaron a la guerra de Malvinas a gente inocente. En definitiva, la distinción dictadura-democracia es sólo de grado y no de cualidad: matar gente inocente es peor que robar o ser corrupto» (Pereyra, 2006). Además, la mayoría de los alumnos suscribe la idea de que nadie sabía lo que sucedía, coherente con una imagen idealizada de la sociedad siempre referenciada del lado del bien. Por su parte, la Guerra de las Malvinas es identificada con la nación en algunos casos, recurriendo a tergiversaciones para explicar la derrota. En otros, se la vincula con la dictadura a partir de la imagen de malos militares que usaron a buenos chicos como carne de cañón, olvidando el entusiasmo que suscitó la Guerra y la frialdad con la que se recibió a los soldados derrotados.

Un estudio complementario a éste, centrado en la enseñanza de la historia reciente y el papel de los profesores, es el que está llevando a cabo M. Paula González. Esta investigación nos advierte cuánto inciden el posicionamiento individual del docente y la cultura institucional a la hora de enseñar la historia reciente. Por ejemplo, señala cómo algunas prácticas docentes vinculan la enseñanza de la historia reciente con la formación para la ciudadanía, mientras otros docentes parten del convencimiento de que no se está «formando a nadie» (González, 2005, p. 94). En concreto, esta investigación sobre voces docentes que traducen nuevos materiales curriculares, introducen materiales didácticos producidos recientemente y entran en diálogo con alumnos nacidos en democracia, subraya la importancia del lugar y la perspectiva que adopte el profesor a la hora de examinar las prácticas de enseñanza.

En síntesis, estas investigaciones están sugiriendo la necesidad de revisar los discursos y las prácticas del aula, al tiempo que proponen orientar la relación historia-memoria-educación hacia una trama más compleja que reconozca la «responsabilidad de tomar partido, y hacernos cargo de nuestra contaminación radical» (Spivak, 1994; citado por Dussel y Pereyra, 2006, p. 272).

Bibliografía

- ABUD, K. (2005). «Procesos de construção do saber histórico escolar». En: *Historia e Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia/UEL*, núm. 11, p. 25-33.
- AMÉZOLA, G. de (1999). «Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente». *Entrepasados. Revista de Historia*, año ix, núm. 17, p. 137-162.
- BARSKY, O.; GELMAN, J. (2005). *Historia del agro argentino: Desde la conquista hasta fines del siglo xx*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.
- BITTENCOURT, C. (2005). *Ensino de historia: fundamentos e metodos*. São Paulo: Cortez.
- BRASLAVSKY, C. (1994). «La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas». En: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. [comp.]. *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, p. 115-136.
- BRIONES, C.; CARRASCO, M. (1996). *Las tierras que nos quitaron: Reclamos indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: LHAKA HONHAT- IWGIA.
- BURUCÚA, G.; JÁUREGUI, A.; MALOSETTI, L.; MUNILLA, M. L. (1990). «Influencia de los tipos iconográficos de la Revolución Francesa en los países del Plata». En: *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Plata*. Buenos Aires: Comité Argentina para el Bicentenario de la Revolución Francesa; Grupo Editor Latinoamericano, p. 129-157.
- CARRETERO, M.; KRIGER, M. (2006). «La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas». En: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. [comp.]. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, p. 169-195.
- CASTRO SIMAN, L. (2005). «Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história». *Cadernos Cedes*, vol. 25, núm. 67, p. 348-364.
- DEVOTO, F. (1993). «Idea de nación, inmigración y cuestión social en la hstorio-grafía académica y en los libros de texto de Argentina». *Propuesta Educativa*, año 5, núm. 8, p. 19-27.
- DIAS, M. de F. (2004). *Historia da América: Poder, cultura e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- DIDI HUBERMAN, G. (2004). *Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- DUSSEL, I. (2003). «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos». *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 4, p. 11-37.
- (1994). «El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales». Buenos Aires: PREDE/OEA/MCE.
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, I.; PEREYRA, A. (2006). «Notas sobre la transmisión escolar del pasado re-

- ciente». En: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. [comp.]. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, p. 253-275.
- FINOCCHIO, S. (2005). «La ciudadanía en los cuadernos de clase». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, año IV, núm. 4, p. 3-10.
- (1989). «Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: historia, lengua y literatura, educación cívica y física». *Propuesta Educativa*, año 1, núm. 1, p. 51- 63.
- GELMAN, J. (1998). *Campesinos y estancieros: una región del Río de la Plata a fines de la época colonial*. Buenos Aires: Los Libros del Riel.
- GONZÁLEZ, M. P. (2005). «La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas». *Entrepasados. Revista de Historia*, año XIV, núm. 28, p. 83-100.
- GROPPA, B. (2005). «De la carta a los organismos de DDHH (Paris)». En: *Memoria en construcción: El debate sobre la ESMA*. Buenos Aires: La Marca, p. 222-223.
- GUIMARAES FONSECA, S. (2005). *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985). *José Hernández y sus mundos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2003). «Prólogo». En: NOVARO, M.; PALERMO, V. *Historia argentina: La dictadura militar. 1976/1983*. Buenos Aires: Paidós.
- KAUFMANN, A. (2005). «Museo del Nunca Más». En: *Memoria en construcción: El debate sobre la ESMA*. Buenos Aires: La Marca, p. 79-80.
- LA CAPRA, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LINARES, M. C. (2004). «Dibujo fiel y perfecto». En: *El monitor de la educación*. Vol. 2. Versión electrónica: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/museo.htm>>.
- LORENZ, F. (2004). «Tomála vos, dámela a mi. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas». En: JELIN, E.; LORENZ, F. [comp.]. *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, p. 95-129.
- (2006). «Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin». Buenos Aires: Mimeo. Disponible en Internet en: <www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/>.
- MUNAKATA, K. (2002). «Livro didático: procução e lecturas». En: ABREU, M. [org.]. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 577-594.
- NORA, P. [dir.] (1984). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- PEREYRA, A. (2006). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Mimeo.
- PRIVITELLIO, L. de (1998). «Los otros en la historia escolar: las naciones extranjeras en los manuales». *Entrepasados. Revista de Historia*, año VIII, núm. 15, p. 129-149.

- ROMERO, L. A. [coord.] (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo: Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (1994). *El dilema argentino: Civilización y barbarie*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- ZAMBONI, E. (2001). «O ensino de História e a construção da identidade». *Boletim Pedagógico Ciências Humanas* [Juiz de Fora], vol. 1, p. 73-77.